**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение. | **1** |
| §1. Понятия «коррекционное развитие», «коррекционное обучение», «коррекционное воспитание». | **3** |
| §2. Неуспеваемость учащихся как причина необходимости коррекционно-развивающего обучения | **7** |
| §3. Психолого-педагогическая характеристика учащихся 5-6 классов коррекционно-развивающего обучения. | **12** |
| §4. Рекомендации по подготовке и проведению уроков математики в классах с коррекционным направлением | **20** |
| Заключение | **23** |
| Библиография | **24** |

**Введение.**

Дети, об обучении которых пойдет речь в этой работе, в нашей стране чаще всего обучаются в обычных общеобразовательных школах. Зачастую их не выделяют в отдельный класс, а обучают наравне с одноклассниками, что безусловно затрудняет процесс обучения. Но, если в классе сразу несколько слабых детей и школа обеспечена соответствующими кадрами, то в ней открывают класс коррекционно-развивающего обучения (КРО). Такие классы функционируют обычно с первого по девятый годы обучения в зависимости от состава. Их формируют из учеников как имеющих психические нарушения, так и вполне нормальных, но по каким-то причинам отстающих в учебе. Причины отставания могут быть самыми разными. И не всегда они связаны с отсутствием общих или специальных способностей, а могут объясняться и слабым здоровьем ученика. Для отстающих учащихся характерно неумение организовать свою умственную деятельность, отсутствие навыков самоконтроля. Они не могут сконцентрировать внимание на поставленной задаче, часто отвлекаются, многие из них имеют плохую память.

Дело осложняется еще и тем, что все ученики разные, а слабые разнообразнее всех. Даже один и тот же слабый ученик может сегодня поразить замечательно глубоким ответом, а завтра не выполнить легчайшую письменную работу. Нестабильность психических реакций является одной из отличительных черт многих слабых учеников.

В настоящее время проблемы слабых учащихся можно спокойно обсуждать. Но раньше об этом нельзя было и думать, ибо царствовал тезис: «Нет плохих учеников, есть плохие учителя». В чем-то очень верный, но применяемый совершенно фанатически, он привел к тому, что часть школьников, окончивших начальные классы, пребывала в основной школе, совершенно не занимаясь. Человек в отроческом возрасте вполне в состоянии понять, что, даже ничего не делая, можно получить удовлетворительные оценки от учителя, вечно боящегося прослыть плохим педагогом. Теперь учитель в значительной мере избавлен от страха выставить лишнюю плохую оценку. Однако учительская свобода иногда дает крен в другую сторону: ученик систематически подавляется учительским осуждением и теряет веру в свои силы.

Для достижения успеха важен стиль работы учителя. Желательно, чтобы этот стиль можно было охарактеризовать словами «доброжелательное обсуждение». Нельзя, например, ограничиваться замечанием: «Неверно». Надо убедительно показать, что ответ неверен, обязательно выяснить, в чем ошибка. Учеников нельзя унижать. Мотивацией учения должны быть не наказание и страх получить плохую оценку, а поощрение, похвала за малейшее продвижение.

Конечно, вопрос слишком сложен и с социальной позиции, и решать его должно все общество, но, как бы он ни был решен впоследствии, учитель уже сейчас должен видеть все аспекты проблемы.

**Актуальность проблемы**:

Британский нейрофизиолог Брайан Баттерворт выяснил, что сложности с обучением математике отстающих, часто болеющих детей, неспособность понимать математические символы (дискалькулия) встречаются гораздо чаще, чем нарушение чтения, письма и другие дефекты памяти и мышления. Почти 16% учащихся с трудом могут самостоятельно изучить несложную тему по математике, в то время как проблемы с чтением и письмом испытывают в среднем 2,5 - 4,3% детей, сообщает издание Daily Telegraph. Учёные считают, что эта проблема не получает должного внимания со стороны учителей и властей и редко диагностируется у детей. Многие родители даже не подозревают о наличии таких нарушений у своего ребенка. Между тем это может серьезно осложнить жизнь человека. "Математические задачи и вычисления становятся важной частью нашей каждодневной жизни, и неспособность хорошо считать может препятствовать карьере человека. А детей с особенностями развития мы обрекаем на одиночество, понижение самооценки и невозможность самостоятельной жизни" - говорит Брайан Баттерворт. [12;8]

Традиционно сложившаяся система предполагает обучение детей с отклонениями в развитии в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, создающих благоприятные условия для развития и коррекции нарушений у детей данной категории. При этом, однако, не учитываются интересы семьи, ее жилищные, материальные, интеллектуальные, образовательные ресурсы, возможности и потребности.

Таким образом, зачастую родители и учителя делают вывод, что ребёнку с отклонениями или особенностями развития лучше обучаться в общеобразовательном классе. Однако современный учитель не подготовлен к работе с такими детьми. Педагогический опыт породил множество литературы по теме обучения детей с отклонениями, но литература эта издана для учителей специальных учебных учреждений, а не для обычных педагогов общеобразовательных школ.

**§1. Понятия «коррекционное развитие», «коррекционное обучение», «коррекционное воспитание».**

Целью коррекционной работы является исправление (доразвитие) психических и физических функций аномального ребенка в процессе общего его образования, подготовка к жизни и труду.

Чтобы правильно определить содержание коррекционной работы в школе, необходимо увязать коррекцию со всеми основными компонентами системы образования и только после этого рассматривать внутренние структуры подсистемы и их содержательно-педагогическую роль.

Сам термин «образование» и сущность этого процесса зачастую трактуются неоднозначно. Но наиболее полное определение понятию «образование» дал В.С.Леднев, в котором показал и структуру этого понятия: «Образование - это общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане биосоциальный процесс становления личности. В этом процессе, характеризующемся содержанием, формами, выделяются три основных структурных аспекта: познавательный, обеспечивающий усвоение опыта личностью; воспитание типологических свойств личности, а также физическое и умственное развитие. Ведущей деятельностью в образовании является учебная». [13;16]

Таким образом, образование включает в себе три основные части: обучение, воспитание и развитие. Обучение непосредственно направлено на усвоение учащимися опыта, а воспитание и развитие осуществляются опосредованно. Все три процесса - воспитание, обучение и развитие – выступают едино, органично связаны друг с другом, и выделять, разграничивать их практически невозможно, да и нецелесообразно в условиях динамики срабатывания системы.

В дефектологии и специальной педагогике, коррекцию, как правило, связывают чаще всего с развитием ребенка. Это обоснованно, поскольку она нацелена на исправление вторичных отклонений в развитии детей. Но когда говорят о коррекционно – педагогической работе, то она не может вычлениться из триединой схемы образования: обучение, воспитание, развитие.

В практическом осуществлении учебно-воспитательной работы в школе коррекционное развитие как специально организуемый и направляемый процесс неразличим и не может существовать вне коррекционного обучения и воспитания.

Поскольку развитие учащихся осуществляется в ходе обучения и в процессе воспитания, то и коррекционное воздействие будет присутствовать в этой деятельности. Следовательно, специальное, так же как и общее, образование триедино и состоит из коррекционного обучения, коррекционного воспитания и коррекционного развития.

*Коррекционное обучение* – усвоение знаний о путях и средствах преодоления недостатков психического и физического развития и усвоения способов применения полученных знаний. [2;34]

*Коррекционное воспитание* – воспитание типологических свойств и качеств личности, инвариантных предметной специфике деятельности (познавательной, трудовой, эстетической и др.), позволяющих адаптироваться в социальной среде. [2;35]

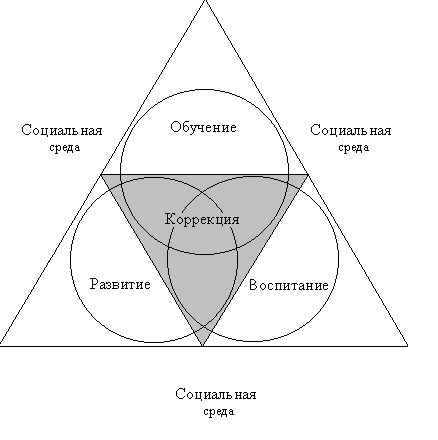
*Коррекционное развитие* – исправление (преодоление) недостатков умственного и физического развития, совершенствование психических и физических функций, сохранной сенсорной сферы и нейродинамических механизмов компенсации дефекта. [18;14]

Современная трактовка понятие «коррекционное обучение»: Коррекционно-развивающее обучение - система комплексных мер педагогического воздействия на различные особенности развития ребёнка с целью устранения негативных последствий психического, физического или социального характера.

Любое обучение и воспитание одновременно в какой-то мере развивают, что и относится и к коррекционным процессам. Вместе с тем коррекция развития не сводится только к усвоению знаний и навыков. В процессе специального обучения перестраиваются психические и физические функции, формируются механизмы компенсации дефекта, им придаётся новый характер.

В ходе коррекционного развития накапливаются и изменяются состояние и свойства личности по мере того, как происходит усвоение ею социального опыта. В ходе коррекционной работы развиваются умственная, физическая, нравственная саморегуляция, способности организовывать и регулировать свою деятельность, навыки социально – трудовой ориентировки.

Соотношение коррекционных компонентов (обучения, воспитания и развития) выражено в схеме, предложенной В.С. Ледневым. В схеме обучения, воспитания и развития показаны в виде трёх пересекающихся окружностей, которые символизируют взаимосвязь этих трёх компонентов между собой.



Анализируя эту схему, можно сделать выводы, которые чётко описывают концепцию коррекционно-развивающего обучения.

*Во-первых,* коррекционно-педагогическая работа должна занимать центральное положение в системе обучения в школе; так как она определяет дефектологическую направленность учебно-воспитательного процесса в специальной школе.

*Во-вторых,* коррекция должна находиться на перекрёстке составных частей общего образования и в тоже время иметь свои специфические оттенки (направленность) при осуществлении обучения, воспитания и развития аномальных школьников.

*В-третьих,* по объёму и значимости коррекционно-педагогического процесса в системе специального образования ему должно быть отведено заметное место на перекрёстке составляющих образование.

*В-четвёртых,* коррекция, как социальная система, должна иметь самостоятельный выход на среду, так как система функционирует не изолированно, а в конкретных социальных условиях.

Среда выступает для коррекционно-педагогического процесса не конкретными элементами, а окружающей сферой, куда он входит как составная внутренняя часть. Социальная среда сказывается на всех уровнях рассмотрения процесса, но в разной степени. Прежде всего, она обусловливает общественные цели специального образования: становление и разностороннее развитие личности учащихся, их социально-трудовую реабилитацию, компенсацию дефекта, усвоение социального опыта человечества в доступной форме.

Вся система коррекционно-педагогической работы призвана реабилитировать и социально адаптировать аномального школьника к реалиям окружающего мира, сделать его полноправным и активным тружеником, который наравне со всеми людьми может включиться в трудовую и общественную жизнь и приносить пользу обществу. [2;46]

Поскольку мы говорим о становлении личности в результате общего и специального образования, то коррекционно-педагогическая работа должна рассматриваться приоритетно к результату (компенсации), так как вся педагогическая сущность в количественном и качественном объёме заключена именно в ней. *Коррекция -* понятие более широкое, поскольку именно она определяет степень компенсации нарушений в развитии аномального ребёнка, является основой, органическим стержнем всей учебно-воспитательной работы в специальной школе и в системе специального образования.

На практике часто путают понятия коррекция и компенсация или же неверно их соотносят. Коррекция первична, а компенсация всегда вторична (исключая врождённые компенсационные механизмы), но это не рядоположенные понятия, а тесно увязанные процессы, которые обусловливают друг друга и не могут в широком смысле рассматриваться один без другого. Цель коррекционной работы непосредственно связана с результатом (компенсацией), педагогическая недоработка в ходе коррекционного процесса не даёт должной степени компенсации дефекта, и придётся возвращаться на исходные целевые позиции, чтобы получить максимальный эффект специального педагогического воздействия на развитие аномального ребёнка.

§**2. Неуспеваемость учащихся как причина необходимости**

**коррекционно-развивающего обучения**

В условиях общеобразовательной школы неуспеваемость ученика по какому-либо предмету – ситуация не просто частая, а «хроническая». Именно отстающие дети в первую очередь нуждаются в коррекционно-развивающем обучении.

Отставание - это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рампой для определения успеваемости. Слово «отставание» обозначает и процесс накапливания невыполнении требований, и каждый отдельный случай такого невыполнения, т. е. один из моментов этого процесса.  
Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные отставания она итог процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют, в конечном счете, неуспеваемость. Задача состоит в том, чтобы не допустить переплетения отдельных отставании  
устранить их. Это и есть предупреждение неуспеваемости. [14;63]

По проблеме преодоления неуспеваемости имеется обширная литература, как в нашей стране, так и за рубежом, накоплен ценный практический опыт, сделан ряд общих выводов, уже не нуждающихся в доказательстве. Установлено, в частности, что неуспеваемость школьников закономерно связана с их индивидуальными особенностями и с теми условиями, в которых протекает их развитие. Важнейшим из этих условий советская педагогика признает обучение и воспитание детей в школе.  
Исследование проблемы все более связывается с широким кругом социальных вопросов, предполагает использование данных всех наук о человеке, индивиде, личности. Ощущается острая необходимость систематизации разнообразных и разноплановых материалов об условиях, порождающих неуспеваемость, и путях ее преодоления. Подобная систематизация с установлением всех существенных связей — дело всей педагогики, и не только педагогики. Представление о сложности указанной задачи может дать известная работа Б. Г. Ананьева,  
посвященная системе наук о человеке. В этом комплексном исследовании, предполагающем участие многих наук, дидактика имеет свои особые задачи. Их нельзя свести к изучению причин неуспеваемости, которые лежат в сфере процесса обучения к разработке путей  
его совершенствования. Важнейшая задача дидактики в том, чтобы раскрыть сущность неуспеваемости при данных целях и содержании образования, выявить структуру неуспеваемости, признаки, по которым могут опознаваться ее компоненты, разработать научно обоснованные приемы обнаружения этих признаков. Без этого невозможно научное изучение факторов неуспеваемости и разработка мер борьбы с нею, ибо, если это не сделано, нет никакой гарантии в том, что вскрываются существенные стороны неуспеваемости и что меры в ее преодолении направлены на главное в этом явлении. [16;12]  
Важно подчеркнуть, что именно дидактика призвана дать определение неуспеваемости, что эта задача не может быть решена другими науками, так как понятие неуспеваемости есть, прежде всего, дидактическое понятие, связанное с основными категориями дидактики — содержанием и процессом обучения. Тот факт, что данная проблема не была поставлена, объясняется тем, что работа по преодолению неуспеваемости велась преимущественно в практическом плане.

Задаче раскрытия внутреннего содержания понятия «неуспеваемость» больше отвечает другой метод ее изучения — определение видов неуспеваемости. Материал по этим вопросам имеется в целом ряде работ. А. А. Бударный различает, например, два вида неуспеваемости. Он справедливо указывает, что неуспеваемость есть понятие в известной мере условное, конкретное содержание которого зависит от установленных правил перевода учащихся в  
следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований, соотносящихся с баллом «3», то неуспеваемость выражается оценками «2» и «1». Эта та «абсолютная» неуспеваемость, которая соотносится с минимумом требований. Выдвигают и другое понятие, соотнесенное не только с минимумом требований, но и с возможностями отдельных учащихся. Это так называемая относительная неуспеваемость — недостаточная познавательная нагрузка тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования. При решении вопросов повышения успеваемости в целом, а это является необходимым контекстом преодоления неуспеваемости, введение понятия относительной неуспеваемости оправдано. Оно, однако, не вносит ясности в содержание понятия «абсолютная неуспеваемость». [14;54]

Определение видов неуспеваемости содержится и в работе А. М. Гельмонта, который выделил три вида неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания:  
I — общее и глубокое отставание — по многим или всем учебным предметам  
длительное время; II — частичная, но относительно стойкая неуспеваемость —  
по одному-трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика);  
III— неуспеваемость эпизодическая — то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваемая. Во всех случаях А. М. Гельмонт имеет в виду фиксированную неуспеваемость: к неуспевающим он относит тех учащихся, которые «приходят к концу четверти с грузом неудовлетворительных оценок».

По тем же - критериям выделяет виды неуспеваемости и Ю. К. Бабанский. Здесь  
также в основном имеется в виду фиксированная, сложившаяся неуспеваемость, виды которой связываются автором с порождающими ее причинами. Скрытая и ранняя неуспеваемость, как особый ее вид, в литературе не выделяется и, как правило, терминологически не обозначается. А. М. Гельмонт, ранжируя виды неуспеваемости по степени их запущенности и исходя из трудности их ликвидации, называет глубоким и полным отставанием самый запущенный случай неуспеваемости. Во многих других работах используется только термин «неуспеваемость». Как путь проникновения в сущность неуспеваемости можно рассматривать и выявление типов неуспевающих школьников. При разработке типологии ученые  
ищут, естественно, те критерии, которые могут быть положены в ее основу. Однако, исследуя частные критерии для разных групп неуспевающих, они не задумываются над общими показателями неуспеваемости, как таковой, хотя неосознанно ими пользуются. Имеется целый ряд попыток научного обоснования типологии неуспевающих школьников; отдельные характеристики и группировки по характерным особенностям встречаются и в описаниях практического опыта.

Мы рассмотрим ряд типологий, которые можно квалифицировать как психолого-  
педагогические. В основу типологии неуспевающих школьников многие авторы кладут изученные ими причины неуспеваемости. Так поступает, в частности, Л. С. Славина: типы неуспевающих выделяются ею по доминирующей причине. Одну группу неуспевающих составляют те учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения, другую — дети со слабыми способностями к учению, третью — с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться. Тот же метод используют А. А. Бударный, Ю. К. Бабанский и некоторые другие авторы.  
Однако имеются попытки тем или иным образом сгруппировать причины неуспеваемости. Так, например, А. М. Гельмонт поставил задачу соотнести причины неуспеваемости с ее категориями. Им выделены причины трех категорий неуспеваемости: глубокого и общего отставания (I категория); частичной, но относительно устойчивой неуспеваемости (II категория), эпизодической неуспеваемости (III категория).  
В качестве причин I категории отмечены:  
низкий уровень предшествующей подготовки ученика неблагоприятные обстоятельства разного рода (физические дефекты, болезнь; плохие бытовые условия; отдаленность местожительства от школы; отсутствие заботы родителей);  
недостатки воспитанности ученика (лень, недисциплинированность), его слабое умственное развитие.  
Для II категории указаны:  
Недоработка в предыдущих классах (отсутствие должной преемственности); недостаточный интерес ученика к изучаемому предмету, слабая воля к преодолению трудностей. - Для III категории выявлены: недостатки преподавания, непрочность знаний, слабый текущий контроль; неаккуратное посещение уроков, невнимательность на уроках, нерегулярное выполнение домашних заданий. Мы видим в этой группировке типичное для практического подхода объединение разно порядковых явлений: акты поведения учеников ставятся в один ряд с тем, что вызывает эти акты, непосредственное — с опосредующим, частное — с общим, явления внутреннего плана не отграничиваются от внешних. Некоторые другие попытки сгруппировать причины неуспеваемости больше отвечают теоретическим требованиям. В частности, представляет интерес схема П. П. Борисова. В ней рассматриваются три группы причин неуспеваемости:  
I. Общепедагогические причины.  
II. Психофизиологические причины.  
III. Социально-экономические и социальные причины.  
Причины I группы порождаются, как считает автор, недостатками учебно-воспитательной работы учителей. Соответственно эти причины делятся на дидактические (нарушение принципов и правил дидактики) и воспитательные (главным образом недооценка внеклассной и внешкольной работы с детьми). Вторая группа причин обусловлена нарушениями нормального физического, физиологического и интеллектуального развития детей. К числу таких причин относятся: плохое состояние здоровья, физические недостатки, индивидуальные психологические особенности и отрицательные черты характера. Причины III группы, отмечает П. П. Борисов, непосредственно не зависят от воли учителей и учащихся. К ним он относит слабую материально-техническую базу школы, низкий уровень дошкольного воспитания детей, не разработанность проблем языка обучения, домашние условия жизни учащихся, культурный уровень родителей, отношения в семье, нехватку учителей.

Главный же недостаток данной классификации состоит в том, что в ней не получили отражения взаимосвязи явлений, отнесенных к разным группам. Ближе всех к решению задачи описания системы причинно-следственных связей неуспеваемости, отвечающей теоретическим требованиям, подошел Ю. К. Бабанский. Он изучает учебные возможности школьников, объединяя в этом понятии два основных фактора успеваемости. Учебные возможности, в понимании Ю. К. Бабанского, составляют некий потенциал личности в учебной деятельности и представляют синтез особенностей самой личности и ее взаимодействий с внешними влияниями. В этом подходе важным нам представляется, прежде всего, попытка определить понятие «причина неуспеваемости» (она рассматривается как отрицательная характеристика учебных возможностей). [15;118]

Причины неуспеваемости Ю. К. Бабанский правомерно разделяет на причины  
внутреннего и внешнего плана. [15;124] К причинам внутреннего плана он относит дефекты здоровья детей, их развития, недостаточный объем знаний, умений и навыков. К причинам внешнего порядка отнесены в первую очередь педагогические:  
а) недостатки дидактических и воспитательных воздействий;  
б) организационно-педагогического характера (организация, педпроцесса в школе, материальная база); в) недостатки учебных планов, программ, методических пособий и пр. К причинам внешнего порядка отнесены также недостатки внешкольных влияний, включая и семью.  
Очень важно в схеме Ю. К. Бабанского то, что показаны связи между группами причин, различаются явления первого и второго порядка, соотносящиеся между собой как причины и следствия. Так, например, отрицательное влияние семьи связано с недисциплинированностыо ученика. Связи причин рассматриваются в динамике; на каждый данный момент изучения отдельного ученика выделяется доминирующая в комплексе причина его неуспеваемости, прослеживается движение от одной причины к другой. Например, пропуски по болезни привели к пробелам в знаниях, эти пробелы вызвали потерю познавательных интересов и т. п.  
Схема изучения учащихся, разработанная Ю. К. Бабанским и его сотрудниками, предназначена для целей оптимизации процесса обучения на уровне школы (ее силами). Естественно, что исследованные в данном случае взаимосвязи не охватывают всей системы. Классификация Ю. К. Бабанского не подходит для наших целей также и потому, что в качестве причин в ней рассматривается целый ряд таких характеристик личности и учебного труда учащихся, которые составляют элементы сложившейся неуспеваемости и ее признаки, в частности навыки самоконтроля, познавательные интересы.

**§3. Психолого-педагогическая характеристика учащихся**

**5-6 классов коррекционно-развивающего обучения**.

Многие дети, поступающие учиться в школу, изначально имеют серьезные нарушения в развитии социальных качеств личности, испытывают трудности в установлении отношений с учителем. У некоторых из них, сложилась защитно-избегающая модель общения со взрослыми: они пассивны, апатичны, безразличны, не относят к себе обращения, задания, адресованные ко всем детям. Общаются исключительно по инициативе взрослого, при этом напряжены, замкнуты, подавлены, проявляют элементы "двуличия". Другие ведут себя демонстративно - агрессивно. Для детей этой группы характерно недружелюбие, непослушание, непонимание и неприятие норм учебного поведения, они часто играют в "героя". Есть такие, которые общаются с учителем, воспитателем, так как привыкли дома с родителями: капризничают, "эксплуатируют", стремятся разжалобить, переложить свой труд на другого ("не могу", "не умею", "не знаю" и пр.). Дезадаптивные формы поведения могут быть не только ранее приобретенные, но и ситуативные, провоцируемые неправильном поведением учителей. Авторитарный стиль *общения* педагога, *его* резкость, раздражительность часто порождают обособленность, напускную беззаботность, безучастность или, наоборот, демонстративное непослушание и агрессию у детей. Это оказывает отрицательное влияние на их психическое самочувствие, работоспособность, нравственное и физическое здоровье. У такого учителя дети запуганы, подавлены, крикливы и грубы, реактивность преобладает над активностью, порождается психопатия, невротизация. Некоторые умеют сознательно или подсознательно ограждать свою психику путем ухода в себя, отключения от общения или умелой имитацией поведения, ожидаемого учителем. Ребенок учится халтурить, обманывать, увиливать от учебы. Часто, получив дозу агрессии от взрослого, он разряжает ее на другом объекте. Особого внимания педагогов заслуживает проблема общения ребенка со сверстниками. При защитно-пассивной модели поведения дети устраняются от коллективных форм деятельности, игр, занятий; они апатичны и безынициативны. При демонстративно-агрессивной модели - часто ссорятся, обижают других ребят, пристают к слабым, в драке стараются причинить боль. Такие школьники не пользуются любовью детей, имеют ограниченный круг общения. Состояние психологической изоляции, чем бы она ни была вызвана, болезненно переживается детьми, порождает в них подозрительность, замкнутость или, наоборот, невоздержанность, злобность и пр. [7;29]

Проявлением дисгармоничного социального развития ребят 10-12 лет считается неадекватное самовосприятие личности. Заниженная самооценка, неверие в свои силы сопровождаются чувством несостоятельности, самоуничтожения. Тревожно-неуверенное "Я" препятствует развитию познавательных интересов и установлению контактов с окружающими. Такой ребенок недоверчив к другим, испытывает страх, подозрительность, зависть.

Столь же непродуктивна в решении задач обучения и завышенная самооценка. Эти дети берутся за непосильные проблемы, претендуют на роль лидера в учебном коллективе, ориентированы только на успех. Разочарования в несбывшихся ожиданиях и обиды вызывают тяжелые переживания, депрессию, перенос вины на других.

Все дети с перечисленными нарушениями отрицательно относятся к любому труду, в том числе и учебному. У них отсутствуют желание и умение преодолевать трудности, они выполняют работу только под нажимом, когда их заставляют. Они не умеют контролировать свои действия и поступки. Любая работа начинается с "раскачки" и делается торопливо, небрежно, неорганизованно. Работоспособность низкая. [9;31]

Прежде чем перейти к вопросу о том, как предупредить и скорректировать дисгармонию в развитии, остановимся кратко на одном аспекте информационно - потребностной теории развития личности.

Исходя из основных, содержательных характеристик, потребности человека (и ребенка) можно разделить на три группы: биологические (витальные), социальные и идеальные (познавательные). Проявление этих потребностей зависит от развития воли и осведомленности.

Под биологическими потребностями следует понимать все то, что обеспечивает физическое существование: это еда, питье, сон, воздух, отдых, потребность двигаться, энергетически восполняться.

Витальные потребности ребенка реализуются взрослыми: это комфорт жилья, класса; эстетика одежды, пищи, помещения; режим жизни, общение с природой и пр. Это самые основательные, генетически закрепленные потребности человека, которые нельзя игнорировать, организуя школьную жизнь ребенка.

Удовлетворение социальных потребностей также предполагает участие взрослых: любить и быть любимым, уважать кого-то и быть уважаемым, признавать чей-то авторитет и быть для кого-то авторитетом, заботиться о ком-то и чувствовать заботу со стороны других о себе и т.д. Существуют потребности "для других" и "для себя". Потребность "для других" выражается в стремлении занять определенное место в коллективе, в душе близких, социально значимых людей. Человек становится социально защищенным, доброжелательным, способным к сотрудничеству, взаимопомощи, готов к восприятию человеческой уникальности, к терпимости. Потребность "для себя" оберегает целостность, неповторимость, индивидуальность личности, порождает чувство собственного достоинства, самостоятельность мышления, самобытность, самоактуализацию. К этой группе примыкает еще один вид - "этнические" потребности: принадлежность к роду, нации, расе.

Особое значение для 5-6-классников имеют идеальные познавательные потребности. В основе их реализации лежат окружающий мир, научные знания, искусство; их удовлетворению в определенной мере способствует целенаправленное обучение.

В связи с вышесказанным воспитательный аспект корреционно-развивающей системы обучения в 5 – 6 классах начинается с создания эстетически оформленной классной комнаты, с зонами для отдыха и игр детей, сценических занятий и т.д. Далее необходимы продуманный режим дня, гигиена учебной деятельности с регламентируемой величиной нагрузки. Питание детей, проветривание помещений, двигательная нагрузка, психическая разрядка, энергетическая подпитка детей и пр. - также забота учителя классов компенсирующего обучения. Интересно, что американские учителя в методику своей работы с детьми риска включают такие пункты, как "еда проголодавшемуся ребенку", "подлокотники на стульях" и т.п., так как считается, что голод и "насилие" над телом блокируют каналы восприятия, снижают эффективность обучения.

В педагогической деятельности учителя в 5 - 6 классах коррекционно-развивающего обучения особое внимание уделяется реализации социальных потребностей детей. В отношениях с учителем для них важно быть принятым, понятым; педагог должен придерживаться "авторитетно-демократической" модели общения. Обучение идет в зоне ближайшего развития; необходимо стимулирование всех душевных способностей ребенка, развитие рефлексии, самоанализа, самоконтроля и т.д.

Как известно, у ребят со сложностями в обучении математики зачастую развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности зачастую происходит замедленно с отставанием от нормы; ведущей остается игровая мотивация, с трудом формируются учебные интересы; слабо развитая произвольная сфера: умение сосредотачиваться, переключать внимание, усидчивость, умение удерживать задание, работать по образцу; для детей типичны дезадаптивные формы поведения возбудимого или заторможенного характера.

**Внимание** **– *состояние сосредоточенности психических процессов на каком-либо объекте*.**

Есть два вида внимания:

**Непроизвольное** внимание даётся от природы естественным путём.

**Произвольное** внимание-обращение внимания по собственному желанию (заставляем себя).

Внимание можно изучать и оценивать по нескольким параметрам:

**Концентрация** – способность человека сосредотачивать своё внимание на относительно небольшом участке чувственно воспринимать или внутренне переживать, отвлекаясь в данный момент от всего остального.

**Распределение**содержит наибольшее число объектов, которые могут находиться в сфере внимания человека.

**Переключение** – способность человека переводить внимание с одного предмета на другой (характеризуется стойкостью).

**Устойчивость** – то количество времени, в течение которого человек в состоянии сохранять своё внимание, сконцентрировав на определённом объекте.

**Объём внимания** – среднее количество предметов, которые находятся в сфере внимания одновременно.

**Направления коррекционной работы с целью развития произвольного внимания:**

* + ставить перед ребёнком задачу: «Внимание! Мы начинаем работу!»;
  + в обучении опираться на непроизвольное внимание (средства наглядности);
  + пояснение давать чётко и доступно до начала работы;
  + следить за движениями, позой ученика; чем больше ученик собран, тем внимательнее;
  + для устойчивости произвольного внимания использовать следующие приёмы:
    - рассматривание объекта с разных точек;
    - сравнение объектов между собой;
    - находить причины и следствия изучаемых явлений;
    - выделение главного в объекте.

**Мышление – *наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами*.**

**Виды мышления:**

**Словесно-логическое** – это мышление, в котором действия, в основном внутренние, осуществляются в речевой форме, а материалом могут служить какие-либо понятия.

**Аналитическое мышление** основано на анализе и синтезе объектов.

**Образное мышление** – на первый план выступают образы.

**Практическое мышление** – над действиями с понятиями и образами преобладают реальные практические действия с материальными предметами.

**Направления коррекционной работы с целью развития мышления**

* учить описывать признаки реальных объектов;
* учить выделять главные признаки предметов и явлений;
* упражнения в выделении сходств и различий объектов, выделение общего в нескольких предметах и ситуациях;
* учить объединять объекты и явления на основе общих признаков в класс или группу;
* упражнять в исключении объектов из групп, сходных на основе существенных признаков;
* упражнять в установлении логических отношений, т.е. причинно-следственных связей между реальными объектами или явлениями;
* все мыслительные операции отрабатываются сначала на наглядном конкретном материале, а затем абстрактном.

**Память – *форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта.***

**Виды памяти:**

***Двигательная*** – запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений и их систем.

***Эмоциональная*** – память на чувства.

***Образная память*** – зрительная, слуховая, осязательная, обонятельная, вкусовая.

***Словесно-логическая*** – мысли, которые не могут существовать без языка. Этой памяти принадлежит большая роль в усвоении знаний.

**От цели деятельности память может быть*:***

***Произвольная*** –память сусилием запомнить.

***Непроизвольная*** – самопроизвольная память.

**Направления коррекционной работы с целью развития памяти:**

* создание заинтересованности в запоминании информации;
* формировать установку на долговременное запоминание (У тебя всё получится);
* обеспечить понимание запоминаемого материала;
* облегчать процесс запоминания дозировкой информации;
* опираться на наиболее развитый вид памяти, – зрительную память;
* научит рационально осуществлять повторение: первое повторение осуществлять через 15-20 минут, последующее - через 8-9 часов, дальше – через 24 часа;
* научит ребёнка использовать установление ассоциаций между знакомой информацией и той, которую необходимо запомнить.

Говоря об "авторитетной демократии", мы имеем в виду, что при разумной требовательности у специалистов должны быть сформированы позитивные установки, неиссякаемое терпение, справедливая строгость, вера в компенсирующие возможности ребенка, умение встать на его позицию, видеть обстоятельства его глазами и т.д.

Дети в процессе обучения должны чувствовать себя спокойно и естественно, быть смелыми и непосредственными. По словам К.Д. Ушинского, классу нужно позволять свободно волноваться, даже бурлить, но лишь в тех пределах, которые нужны для успеха учения. Мертвая тишина на уроке недопустима. Ученики могут задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, обсуждать возникающие ситуации. Обычным способом общения должен стать непринужденный диалог с передачей инициативы детям. Недопустимы искусственная инфантилизация отношений, насмешка, снисходительность, стремление к внешней занимательности. Выразительность лица, речи педагога, его артистизм, четкость мимики, жестов имеют большое значение для создания благоприятного климата обучения. Невербальные средства общения - "лучеиспускание" глаз (К.С. Станиславский), пожатие руки, поглаживание и т.д. - рождают взаимопонимание, доверие, готовность к творческому взаимодействию.

Важным дидактическим приемом в 5 – 6 классах является предоставление учащимся права выбора ("поле свободы") - варианта учебного материала, форм работы, возможного партнера и пр. Необходимо ориентироваться на максимальное использование личного опыта детей, развитие их творчества. Широта и проблемность содержания образования должны обеспечивать многообразие правильных ответов. [6;56]

Дети 10-12 лет с психологическими нарушениями испытывают острую потребность быть признанными и принятыми в сообществе сверстников, иметь друга, не чувствовать себя одиноким. На решение этих проблем должен быть направлен весь учебно-воспитательный процесс.

Учитель целенаправленно концентрирует внимание и интерес детей на внутреннем мире другого - его мыслях, знаниях, формах деятельности. Важно научить детей видеть состояние товарища, входить в его положение, думать о том воздействии, которое они оказывают на партнера своими словами и поведением, т.е. воспитывать эмпатию, терпимость, дружелюбие, умение открыто, но тактично выражать свои чувства. Коллектив детей становится эффективным средством формирования личности только тогда, когда он характеризуется добрым психологическим климатом. В этом случае имеют смысл объединить детей для групповых и кооперативных форм обучения — игровых, тренинговых, театрализации, импровизации и т.п. Дети осваивают многие социальные навыки сотрудничества, познают состояния "быть и работать вместе", рождение дружбы, товарищества, братства и пр. В процессе совместной работы в классе они лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, у них успешнее формируются рефлексивные умения; внутригрупповое и межгрупповое общение улаживает конфликты в детском сообществе. Многие исследования подтверждают также, что от форм деятельности зависят результаты усвоения знаний.

Важным направлением учебно-воспитательной работы является формирование адекватного самовосприятия. Чтобы ребенок был счастлив, находился в мире с самим собой, ему необходимо объективно воспринимать себя, правильно оценивать свои способности и возможности, чтобы не предъявлять к себе завышенные требования и не довольствоваться излишне малым. Позитивные мысли о себе рождают чувства самоуважения и достоинства, которые переносятся и на окружающий мир, обеспечивают саморазвитие, саморегуляцию личности. Учитель и коллектив сверстников помогают школьнику осознать свою неповторимость, стимулируют интерес к своей духовной жизни.

Большое значение мы придаем проблеме самовоспитания в этом школьном возрасте. Учащиеся знакомятся с приемами самоанализа, самоконтроля, самоубеждения, самоотчета, самоодобрения и т.д. и применяют эту технологию в процессе учения и в жизни.

Работа учителя в коррекционно-развивающей модели обучения в таких классах требует определенных умений, особой психолого-педагогической подготовки, знаний некоторых приемов практической психотерапии. Все эти необходимые сведения специалисты получают в процессе обучения на соответствующих спецкурсах переподготовки, а также путем профессионального самообразования. [2;47]

**§4. Рекомендации по подготовке и проведению уроков математики в классах с коррекционным направлением**

Исходя из понятия «коррекционно-развивающее обучение», нам очевидно, что оно направленно в первую очередь на исправление каких-либо дефектов личности ребенка с одновременным раскрытием его потенциальных возможностей. Осуществляется коррекционно-развивающее обучение на программном учебном материале. При этом в первую очередь при планировании каждого этапа урока надо думать не столько об усвоении знаний, умений, навыков, сколько о развитии высших психических функций (памяти, внимания, восприятия, мышления), при помощи которых ребёнок и будет усваивать учебную программу.

Напомним ещё раз какие основные **педагогические требования** нужно учитывать при обучении в классе КРО.

В педагогическом процессе ребенка постоянно должно сопровождать ***чувство свободного выбора.*** Это вовсе не означает свободы действий (пусть, делает, что хочет, пусть учится, когда ему захочется). Положение о предоставлении ребенку свободного выбора в педагогическом процессе означает, что ребенок свободно выбирает игру, сам в нее включается и так же свободно из нее выходит, без принуждения со стороны взрослого. Игра – это метод познания действительности. Роль учителя заключается в том, чтобы направить познавательную деятельность ребенка. “Личностно-гуманный подход в том и заключается, чтобы ***необходимое*** для усвоения в определенный период педагогического процесса ***сделать личностно значимым*** , т.е. чтобы ребенок педагогически и социально-обязательную учебную задачу осознал как свободно выбранную, принимал ее на основе хотения”. Учиться с увлечением и охотой ребенок будет в том случае, если педагог вовлекает его в разнообразную деятельность, в которой он сам добывает знания, проводя опыты, свободно высказывая свои мысли или впечатления. Педагогический процесс должен постоянно поощрять сознательную самостоятельную учебно-познавательную деятельность, побуждать детей к сотворчеству, сотрудничеству с учителем.Педагогический процесс коррекционного обучения должен характеризоваться ярко выраженной ***развивающей тенденцией.*** Необходимое условие и источник развития – трудности. Если эти трудности выходят за пределы возможностей ребенка, а мы требуем, чтобы он преодолел их, то они могут породить лень, недисциплинированность, грубость. В педагогическом процессе, построенном на личностно-гуманных началах, трудности в познании и обретении жизненного опыта, навыков нравственного поведения приобретают для ребенка совершенно иной психологический смысл: посильная трудность создает условие для переживания чувства удовлетворения, дарит радость познания, веры в свои силы.Педагогический процесс должен предоставить ребенку ***радость жизни.*** Урок должен обогатиться всей гаммой интересов детей. Нужно выбрать время, чтобы поговорить о вчерашней детской телепередаче; подбодрить ребенка, у которого заболела мама; посоветоваться о том, каким они хотят сделать урок или же каким он получился и т.д. Суть этих минут заключается в том, чтобы создать непринужденную обстановку, дать ребятам положительный эмоциональный заряд, освободить от отрицательных эмоций, с которыми они могли прийти в школу. Радость жизни ребенок ощутит только в том случае, если на уроке царит духовная общность между учителем и детьми.

Отметим **психологические требования,** которые не следует забывать при подготовке уроков**:**

* психологический климат в классе (умение поддержать атмосферу радостного, делового общения);
* соотношение побуждения учеников к деятельности (комментарии, высказывание положительной эмоции, установки, стимулирующей интерес, волевое усилие к решению задачи и т.п.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания и т.п.);
* такт педагога;
* самоорганизация педагога: собранность, настрой, педагогическая находчивость, оптимистический подход и пр.

Цель коррекционно-развивающего обучения - создать условия, способствующие развитию личности и эффективному усвоению учебного материала. Достижение этой цели требует реализации определенных принципов. При разработке урока в общеобразовательном классе, в котором обучаются «особые» дети, необходимо учитывать следующие **принципы коррекционно-развивающего обучения**:

* развитие динамичности восприятия учебного материала: построение урока с включением заданий достаточно высокого уровня трудности, способствующих развитию ребенка, раскрытию его возможностей способностей и механизма компенсации различных психических функций;
* принцип продуктивной обработки информации: при построении обучения необходимо планировать самостоятельный поиск ученика, выбор и принятие решения;
* принцип развития и коррекции высших психических функций: в ходе каждого урока упражнять и развивать различные психические функции с помощью специальных коррекционных упражнений;
* принцип мотивации к учению: задания должны быть творческие, интересные, посильные и проблемные. Включение ученика в деятельность на добровольных началах.

Конечно, в поставленных условиях (когда ребёнок, требующий коррекционно-развивающего обучения, учится в обычном общеобразовательном классе) в полной мере эти принципы не могут быть реализованы. Но учитель всегда должен стремиться к индивидуальному принципу обучения детей, и особенно, слабых детей.

С учетом этого нами были разработаны требования к подготовке и проведению урока в общеобразовательном классе, где обучаются дети, требующие коррекционной работы.

**Методические требования к уроку:**

* реализация коррекционных целей планируется на всех этапах урока;
* при разработке урока учитель думает о том, что будут делать дети, а не только он сам, особое внимание педагог уделяет наглядным пособиям, которые стимулируют интеллектуальный компонент, а не только поддерживают эмоциональное настроение, в связи с этим учитель четко формулирует цель использования наглядного материала.
* реализация коррекционно-развивающей цели предполагает включение в урок специальных коррекционно-развивающих упражнений для высших психических функций (памяти, внимания, восприятия, мышления, эмоционально-волевой сферы и пр., включение заданий с опорой на несколько анализаторов и пр.).
* выбор методов обучения осуществляется в соответствии с особенностями познавательной деятельности детей с трудностями в обучении, в связи, с чем важное место занимает метод «маленьких шагов» с большой детализацией, развернутостью действий в форме алгоритмов и использованием предметно-практической деятельности.
* отобрав методы для работы на уроке, учитель должен скомбинировать их таким образом, чтобы осуществлялась смена видов деятельности учащихся и, тем самым, реализовался охранительный режим обучения.
* на уроках много внимания уделяется повторению изученного материала.

**Заключение**

В ходе работы были изучены психолого-педагогические особенности преподавания в классах коррекционно-развивающего обучения. Был сделан вывод, что современный подход к обучению детей не совершенен и требует доработки в коррекционно-развивающем направлении. Необходима особая подготовка учителей для работы в коррекционно-развивающем классе. В своей работе я столкнулась с ограниченностью методической и рабочей литературы в области обучения отстающих детей в общеобразовательном классе. Поэтому считаю необходимым дальнейшее исследование этого вопроса и разработку специальной учебной литературы в этой области. В ходе будущей работы над диссертацией я планирую: изучить дополнительную литературу по данной теме; подробнее изучить психологию и особенности обучения детей с незначительными отклонениями в поведении, отстающих и часто болеющих детей; разработать методические рекомендации (рабочие тетради по математике), соответствующие основным принципам коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательном классе.

# Библиография

1. Аргинская И.И. Обучаем в системе Занкова Л.В. [Текст] / Дмитриева Н.Я., Полякова А.В., Романовская З.И. М: Просвещение, 1991 – С. 256
2. Блонский, П.П. Трудные школьники [Текст] / П.П. Блонский – М.: АРКТИ, 1929 – С. 133.
3. Вигдорова Н. Изучение математики в классах коррекции [Текст] //Математика. - 1998.-23 - 31авг.- № 32.- С.56.
4. Власова Т.А.. О детях с отклонениями в развитии. [Текст] М.,1973 - 128
5. Гельфан Е.М. Арифметические игры и упражнения. [Текст] М: Просвещение, 1998. – С.251
6. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. [Текст] /В кн.: А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; Под ред. В. А. Сластенина. - М.: Академия, 1999, с. 88.
7. Дубровина В.. Особенности обучения и психического развития школьников 10 – 12 лет [Текст] / науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР; под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова; – М.: Педагогика, 1988. – С. 192.: ил.- Педагогическая наука – реформе школы.
8. [Коваленко О.М.](http://www.bosmedia.ru/akborveareljeenkaor2rok1rmk1rp1st.htm) Коррекция нарушений письменной речи у учащихся. [Текст] М: Просвещение, 2002 – с.196
9. Кузнецова Л.В. Обучение математике в 5 классе с недостаточной математической подготовкой [Текст]: Пособие для учителя //В кн.: Кузнецова Л.В., Лурье И.А., Рослова Л.О. - М.: Галс, 1993, с. 224.
10. Кумариная Г.Ф. Обучение в коррекционных классах. Работа со слабоуспевающими школьниками. [Текст] Пособие для учителей. Под ред. Кумариной Г.Ф. М,1991. – с.315.
11. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. [Текст]/Под ред. К.С. Лебединской, М: Педагогика, 1999 – с.118
12. Менчинская Н.А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников [Текст] – В кн: Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М., 2004.-с.157
13. Минскин Е.М. От игры к знаниям. [Текст] М: Просвещение, 1987. – с.234.

Мурачковский, Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников [Текст] - Минск: Народная асвета, 1977. – С. 115

Пономарев, Я.А. Знания, мышление и умственное развитие [Текст] / Учебник для учащ. пед. училищЯ.А. Пономарев – М.: Просвещение,1967 – С.283.

1. Скребнева, О.В. Из опыта работы в классах коррекционно-развивающего обучения [Текст] /Математика в шк. - 1997. - № 4 - С. 42.
2. Цымбалюк А.Н. Особенности познавательной активности школьников с пониженной обучаемостью. [Текст] Автореферат канд. дисс. М,1994 – с.152

Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – С.130.